

I.O. Naumova

Languages and the Bologna Process

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківська національна академія міського господарства

I. O. НАУМОВА

LANGUAGES AND THE BOLOGNA PROCESS

Монографія

Харків - 2008

Рекомендовано Вченою радою ХНАМГ, протокол №11 від 2.07.2008

Рецензенти:

William Gleason,

Ph.D. Coordinator, Eurasian Area Studies
Foreign Service Institute
U.S. Department of State
Director of Fulbright in Ukraine (1997-2000)

Ronald Richards

Prof., Ph.D. UCLA

Наумова І.О.

Languages and The Bologna Process: моногр. / І.О. Наумова –
Харків: ХНАМГ, 2008. – с. 80

Monograph presents the basics of the author's techniques of EFTL in the Bologna context. Focus is on linguistic dominant, reflecting polylingual historical trajectory of a word. The book is designed for a wide range of readers, students and teachers of foreign languages.

Монографія представляє основи авторської методики преподавания иностранных языков в контексте Болонского процесса. Основное внимание уделяется лингвистической доминанте, отражающей полилингвальную историческую траекторию слова. Книга предназначена для широкого круга читателей, студентов и преподавателей иностранных языков.

ISBN-978-966-695-119-2

©Наумова І.О., ХНАМГ, 2008

PREFACE

4

**FOSTERING DEMOCRATIZATION OF HIGHER
EDUCATION IN UKRAINE**

9

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИНТОНАЦИИ
БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА**

31

**ИСТОКИ ЕВРОПЕЙСКОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

39

MATCHING THE EUROPEAN DIMENSION

72

PREFACE

The purpose of this book – Languages and the Bologna Process – is long overdue in the world of education and in the classrooms of Ukraine. The purpose is at once obvious and extremely difficult to realize: to foster the study of English by means of student-centered learning and pedagogy. On the one hand, this should be obvious to anyone who has ever been a teacher of whatever subject, English or anything else. And that is that students of all ages learn best when they control the flow of information and exchange. That is true of all students at all levels in any area of education – but certainly when it comes to studying a foreign language, in the case, English.

The problem is that our educational systems, both in Ukraine and elsewhere, have for too long been dominated by theories and practices

that emphasize a top-down approach where the teacher decides exactly what is to be learned and how and in what measure. The result? A passive, disinterested classroom of potential learners who will not be able upon graduation to make decisions for themselves, whether it be in the workplace or the home or their personal lives. And that is a recipe for disaster in the twenty-first century where knowledge is exploding at an ever-increasing rate that in turn demands an inner capacity from everyone for self-improvement and development. In short, no society can hope to prosper in our times unless it is composed of citizens who possess the ability to think for themselves, an ability that is fostered – or killed – within the schools.

This book grew out of a lengthy process of research and reflection by the faculty of Kharkiv National Municipal Academy, dating back to the late 1990s. One of the key investigators and scholars of teaching English as a foreign language is Dr. Irina Naumova, Professor at the Academy and author of several articles in the book. I had the pleasure

of meeting Dr. Naumova on several occasions, including a national conference in Kyiv in 2001, sponsored by Tempus-Tacis. I attended the conference because of my interest in civic education and self-directed learning, and listened with great interest as Dr. Naumova delivered her report on the study of English within a self-directed context.

I should also note here that my concern with pedagogy and learning is not a recent development. Rather, it grew out of my experience at several American universities and my time in Ukraine, where for five years (1995-2000) I taught undergraduates in Kyiv and at universities across Ukraine. And in all of these cases it became clear that young people today, armed with a growing awareness of the outside world and global issues and trends, hunger for a new learning process. Put simply, they want to participate in their own educational development and maturation. They want to interact with others in the classroom and with the teachers in their lives. Only in that way will

they gain the necessary confidence and skill to interact with the many changes that will be coming in their lives and their communities.

Languages and the Bologna Process is a major contribution to that story because it shows how an important subject – the study of English – can not only be accomplished in the best way possible, but also in a way that enhances the entire personality of the individual learner. Ukraine will benefit enormously from its publication and use.

William Gleason, Ph.D.

Coordinator, Eurasian Area Studies

Foreign Service Institute

U.S. Department of State

Director of Fulbright in Ukraine (1997-2000)

NEW

A Common European Framework
of Reference for Languages

Качество образования

modern

innovative

advanced

ПРОВЕРКА КАЧЕСТВА ЗНАНИЯ ОТ ТЕСТОВ К ВИДЕО



FOSTERING DEMOCRATIZATION OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE¹

The papers focuses on the necessity to match content and form of EFLT (Teaching English as a Foreign Language) management with the inner nature of human beings, namely the psychological and social prerequisites of language acquisition. It presupposes the necessity of the shift from teacher-dominated mode of instruction to student-centered learning, providing transition to anthropocentric language acquisition and, in so doing, enhancing the human rights

¹ In: DEMOCRACY and EDUCATION: Conference Proceedings June 1-2, 2001. Montclair State University Global Education Centre, Washington DC: Literal Books, p. 33-38

of happiness and self-actualization guaranteed to students in a democratic society.

The 21st century has been proclaimed to be the century of humanity and life, the century which will empower the individual personality and emphasize his uniquely human right for education. This right implies self-reliance, self-direction and the possibility of transferring learning strategies to new learning contexts and later to real life. Thus, it brings about a freedom to choose appropriate ways for achieving educational, professional and human goals in collaborative, co-operative, equitable process in which a learner is not a passive follower of teacher's educational roads but rather his partner, a consultant and guide to the teacher in the successful implementation of previously agreed upon goals.

The transition to a democratic society after an era of dictatorship and pre-planned and pre-set activities in social life should be accompanied by the introduction of democratic processes in the

educational domain, with emphasis being placed on the balancing and bringing into harmony the concerns of both EFLT participants.

The shift in central role from the teacher to the learner as a main protagonist in this process has been recognized worldwide and it should be encouraged in Ukraine. Only by allowing the learner to adopt the role of peer in the learning process we will be able to implement positive reform in our country, and thus pave the way for the democratization of our society.

While this postulate is widely accepted in theory, in practice it finds itself far removed from the reality of our life. One has to admit that our society is not ready to meet such demands, thus the modes of teaching English as foreign language (EFLT) in Ukraine cannot be considered as learner-centered ones, as it would be naive to assume that a shift to learner-centeredness in terms of theory within the EFLT mainstream in our country might serve as evidence of a serious attempt to bring about its empirical implementation.

The individuals in question are generally involved in a language environment that does not meet their requirements; therefore it fails to facilitate knowledge acquisition. An imperial instruction style reminds us that dictatorship still exists in an era of democracy when the main goal of mankind is to foster education of every person according to his/her abilities, set aims, desires and personal traits.

Nevertheless, these individuals are not asked about the educational, strategic and tactical targets that they themselves would want to set for their own individual development. The adopted curriculum format is what is usually offered to anyone who enters the classroom of any kind of educational establishment. Moreover, when developing teaching materials we often forget the individual interests of our students.

It is very easy to explain the situation. A society in the third millennium cannot afford the luxury of providing each person the possibility of appropriate educational development. It is a paradox that

shows misbalance and mismatch both with regard to the level of our civilization and to meeting a person's needs. Civilization, as a cultural background created by a human being, does not necessarily provide educational empowerment and success.

Discussing the issue of human rights, we usually do not deal with this overriding problem, and, therefore, we have not yet found an appropriate and reasonable solution to it. Does the existing learning environment stimulate the necessary creativity and self-motivation to face and to cope with problems of the third millennium?

The first prerequisite for overcoming these challenges is to develop thinking skills and to foster initiative and conscious perception in the acquisition of foreign language. "Rather than reducing learners to role players in a functional world (as did the communicative approach), the post-communicative approach stresses individual interests, concerns, wants and needs of the learners. The learners are no longer seen as actors in the Big Communication Show,

but as individuals with different aims, learning histories and learning styles” [1].

The passive role of the learner in the above-mentioned *Communication Show* is to be replaced by active participation in the setting of educational goals and objectives, designing curriculum [2], and the selection of teaching materials and teaching dialogues. The logical continuation of this chain points to the possibility of choosing a teacher as the best partner in the mutual achievement of the set goals.

Incorporating elements of learner-centeredness into current modes of instruction makes possible the lifelong acquisition of languages, distance/open learning and occupational language learning with learners in the role of co-creators of educational schemata, contributing their human and professional knowledge.

Anthropocentric Approach and Holism in Content and Form of EFLT

In revealing the nature of the language acquisition cognitive process and mismatch between the presentation of language content and the dominant mode of teaching, we concomitantly expose inadequate and inappropriate approaches to language learning.

One can compare a teacher of foreign languages to the conductor of orchestra and students to musicians, each with their own unique skills and abilities, and each with his/her own role and assigned task in presenting a holistic yet divergent musical image of a given musical piece. Only the unique personal perception, and thus, the particular contribution of each participant of the team will bring about the desired result – a multiple and, at the same time, integral art image.

In language terms we face a divergent language world picture which is always unpredictable and holistic, a jig-saw technique of presentation. It is this vision which is reflected in our mind through

invisible innate threads which can be exposed in the interaction of psychological concepts inherent in language and the mind.

The initial language competence is gained *at the first level* of native language acquisition. There is no demand for special educational institutions or instructors. The language environment itself is the main resource of child's search for answers.

It turns out that the child is self-motivated, self-directed and self-reliant in the choice of the most correct verbal equivalents for the expression of his/her desires and needs. Noam Chomsky presumes that 'children must have an innate ability to grasp language, which is the only explanation of how they can learn the complex grammar system of a language at such an immature age. They begin learning the system before the age of one when they are scarcely intellectually developed, and they learn without formal instruction. Children *abstract* syntactic generalizations, moreover, from a fragmentary, incidental presentation of language. Even dull children learn language,

and they learn from children around them, rather than adults' [3; 4, p. 26].

The observation serves as proof that a human being is initially inclined to be a creative person, not simply to reproduce (imitate), but also to reconstruct and produce more sophisticated models.

The first phase provides convincing evidence that a language trainee is initially prepared by nature not only to perceive a linear text of language but to decode the hypertext that real life presents. He/she uses not only convergent mental skills but, building upon these skills, he abstracts and generalizes, using divergent thinking. According to Iris M. Tiedt, the nature of native language acquisition in children is an example of a self-designed instruction process, individualized in the truest sense [4].

The second phase of language acquisition encompasses language instruction at secondary school level. The shift is made to a teacher – dominated mode, directed and lead by a commitment to the preset

standards and program of language instruction and preferences of a teacher.

The opposite side of this same coin is the traditional approach to language content presentation. A classical postulate of traditional pedagogy dictates that one follow an instructional path from simple to more complicated data. Thus, the sophisticated and at the same time very simple language used in every day life is left outside the selected frames of educational foci.

*The **third (tertiary) level*** of foreign language acquisition takes place when a person is mature, adult and primarily self-motivated in his/her aspirations in personal and professional domains. Every person in multistrand or multilevel team diverges in his/her innate language competence and gained personal experience.

What will match their various divergent set aims and mental capacities? Nature has given an answer, by providing a personality

with innate access to decoding and perceiving a holistic picture of the world.

Only a holistic approach based on a holistic mode of organization of the educational process (peer roles of a teacher and a trainee) and a holistic presentation of language content full of associations and metaphors (as adult persons deserve to be taught in an appropriate and psychologically adjustable manner) will provide harmony and balance with regard to participants' concerns.

If a school promotes, to a certain extent, the development of convergent thinking abilities, by providing sufficient material for analyzing, comparing, and generalizing; higher education is then fated to step aside from the verge of a theoretical, textbook perception to real life full of new challenges. The ability to abstract from the norm and to find solutions to unpredictable cases, as children sometimes do, needs to flourish and be used further in lifelong studies and professional life, being a trait of creative persons.

The term ‘divergent thinking’ as a property of creativity was coined by P. Guilford, author of “Personality” [5]. According to Donald W. MacKinnon, creativity is “the ability to make original significant responses to a problem” [6, p. 203].

It presupposes the necessity to show language not as a split, fragmentary model but as the simplified but real frame of entire language schemata with a focus on a divergent perception of life, on differences in our social and cultural identifications of the same phenomena.

Supply and Demand in Language Acquisition

The personality of a teacher can instrumental creativity and inventiveness. The teacher should have a comprehensive linguistic background, with knowledge of current developments and findings in general linguistics and in comparative and typological language research in order to present a wide array of linguistic facts,

generalizing them in an the entire holistic picture and highlighting the origin of diversities. Competence in ideography, in clustering relative nominations of the same concepts, but at the same time showing their diversity and irreplaceability, enables a teacher of language to ease the process of students' comprehension.

Thus, the acquisition of linguistic system is aimed at encouraging the use of divergent and convergent thinking in their integrity and harmony.

Leonard Bloomfield emphasized that “to the extent that you have learned to speak and understand a foreign tongue, to that extent you have learned to respond with a different selection and emphasis to the world around you, and for your relations with people you have gained *a new system of sensibilities, considerations and restrains*” [7, p. 625]. A new system of values, different approaches to considering the same phenomena and, on the whole, a new vision of the world and differences in its perception presents *a holistic* model of a second

language that is generally replaced by a step by step presentation of format blocs of language material, consequently leading to more and more complicated material in accordance with the classic postulates of didactics.

The fragmentary presentation of a language system with focus on simplicity and frequency of the treated units results in a corresponding fragmentary perception of a new culture, a new way of thinking. Hence, it does not enable a trainee to decode a new system of foreign language and failure is inevitable. Moreover, the English language model is usually presented in artificial situations, role games (imagine...) with minimal exposure to authentic English language use.

In 1942 Leonard Bloomfield stated that “our *fundamental mistake has been to regard language – teaching as the imparting of a set of facts. The facts of a language are, however, exceedingly complex*” [8, p. 1].

According to Devi Chitrapu, the origin and development of the whole language movement is linked to the notion of literacy. Traditionally literacy has been defined as the ability to read and write, to spell correctly and /or to punctuate according to convention. This perception naturally encouraged *a fragmental approach to teaching* [9]. But if a fragmental approach to language was more applicable at the initial stage of language teaching, focusing on receptive skills and the target language, the whole language approach [Altwerger B., Edelsky, and B. M. Flores, 1989; Brown H. , and Mathie, 1991; Godman K, 1986; O' Keefe T, 1992; Shrum J. M.,1994; Strickland K. and J. Strickland, 1993] characterizes current attempts of scholars to upgrade and update language teaching, giving a more realistic holistic vision of language correspondence to real life, to the mentality and culture of a second language.

Psychological Prerequisites of the Holistic Approach to EFLT

Cognitive psychology also endorses the ideas that language must be learned and taught as a whole phenomenon.

A thinking recipient will never take for granted any type of presented information, he/she sees relationships between phenomena, their regularities and, due to holistic perception, imagination and inventiveness, he /she is able to comprehend the teaching material.

As to the psychological prerequisite of holistic language acquisition preference, the fact is that the two different groups of recipients are similar in their inclination in synthesizing the data. An individual who is left-brain dominant will process information in a linear, one-step-at-time way, looking at details, trying to see logic in everything and will have an interest in syntax and synthesis; an individual with a right-hemisphere access mode will use all-steps-at-time processing to get ‘the whole’ before the parts, understanding the world via connecting clusters of facts [10].

“Holistic language approach”, “the whole language approach”, “integrated approach”, or the widely used designation “system approach” to language acquisition: these are all different names for the same endeavour, one which seeks to bridge the gap between the partial / portion / split presentation of teaching material and present it as a whole language picture, reflecting an uncut and entire world around us.

English for Occupational/Vocational Purposes in New Modes of Learning

The majority of existing institutional programs place learners at all levels, from beginners to advanced, in one group, disregarding the rate of their progress in learning English, ‘the type and amount of a learner’s previous education, the learning type preferences, learner’s expectations of appropriate classroom activities; and the culture, religion, sex, and the age of each learner’[11].

This can be easily explained by funding deficit, scheduling problems, and an inadequate number of facilitators and facilities. Nevertheless, the anthropocentric approach can be applied even in a Ukrainian EFLT context, as can be seen by its implementation at Kharkiv State Municipal Academy 12].

Co-operation with the University of Abertay Dundee in the UK within the framework of the Tempus-Tacis Project provides project participants the opportunity to gain a real-world professional perspective by applying English for solving their personal and vocational tasks.

The holistic presentation of the target language simplifies the process of perception and comprehension of the data, as it exposes the heterogeneous character of languages and multiple varieties of their usage. Despite the above-mentioned diversity, strict logical regularities enable teacher to simulate and simplify explanation of the language.

We fully agree with western experts that “throughout the process, it is important that adult learners are actively involved needs assessment in choosing the direction and content of their learning” [Alexander, 1993; Holt, 1995; Isserlis, 1992; Wrigley & Guth, 1992].

The Instrument for Students’ Needs Analysis [13] is also being used in our Academy for taking into account trainee personal needs in teaching English for Special Purposes (English for Academic Purposes, Business English, English for Science and Technology, etc.).

Thus, education centering on the learner is certain to bring the wind of change to our country and to foster the democratization of higher education.

References

1. Gerd Egloff & Anthony Fitzpatrick, "Vocationally oriented languages learning (VOLL)" in Language Teaching (CUP), Oct. 1997, 227-231
2. David Nunan. Syllabus Design: Oxford University Press, 1988
3. Noam Chomsky. Language and the Mind, *Psychology today*, February, 1969
4. Iris M. Tiedt, The Languages Arts Handbook. New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1983
5. Joy P. Guilford, Personality. New York: McGraw-Hill Book Co., 1959
6. Donald W. MacKinnon, ed., The Creative Person. Berkley: University of California, General Extension, 1962
7. Leonard Bloomfield, About Foreign Language Teaching, The Yale Review, Vol. 34, Number 4, 1945

8. Leonard Bloomfield, The Teaching of Languages. In: *Frank Smolinski* (ed.), *Landmarks of American Language & Linguistics*, vol. 1, Washington: Materials Development and Review Branch, 1993.
9. Devi Chitrapu, Whole Language, Forum, volume 34, Number 2, April, 1996
10. Gabriel M. Diaz Maggioli, The Good, the Bad and the Ugly. Learning preferences in EFL, Forum, volume 34, number 2, April 1986
11. Auerbach E.R., Making meaning, making change: Participatory curriculum development for adult ESL literacy. Washington, D. C. Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 1992.
12. Irina Naumova, New Approaches to Human Rights of Language Learner in the New Millennium // *The Way Forward to English Language and ESP Teaching in the Third Millennium*. 6th

National TESOL Ukraine Conference, Kyiv, January 23-24,
2001

13. *David Nunan* (ed.). Collaborative Language Learning and Teaching: Cambridge University Press, 1992



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИНТОНАЦИИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА²

Архитектура современной системы образования в Европе возводит новый храм науки на исторической платформе знаний, расширяя границы Европейского дома. Возникновение Европейского Союза раздвигает не только таможенные кордоны, но и заставляет разорванные струны (ср. кордон > corda – ‘струна’), звучать в новой тональности. Клавир вступающих в ЕС стран, воспевающий образы нового здания просвещения,

² *L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA E DELLA LETTERATURA RUSSA IN EUROPA: NUOVE CONDIZIONI E PROSPETTIVE DEL XXI SECOLO. MAPRYAL. Verona, 22-24 September, 2005.*

меняет свои уклад, настрой, одним словом – темперируется, подчиняя свой *характер* запросу сегодняшнего *времени*.

И. Баху и Р. Щедрину удалось произвести капитальную перестройку традиционной манеры исполнения на таком музыкальном инструменте, как клавесин (рояль). Удастся ли профессорам и студентам Европейского общества 21 столетия перестроить систему своих педагогических укладов и понятий в унисон с современными доминантами века? Гарантией успеха, несомненно, является взаимопонимание культурных, в том числе и языковых нюансов, создаваемого оплота европейской культуры знаний.

Отражая происходящие изменения в системе университетского образования Европы, русский язык непрерывно обогащается переводными новообразованиями с английского языка. Основным рефреном данных выражений является ссылка на итальянский город Болонь, подаривший миру первый

университет. Ср.: *Болонская декларация* > *The Bologna Declaration*, *Болонский процесс* > *The Bologna process*, *Болонская реформа* > *The Bologna reform* и др.

В русском языке данные выражения приобретают новые грани, придающие им особые интонации света, настроения, пространства, ср. *в свете* / *в духе* / *в контексте* / *в рамках Болонского процесса* и др.

В статье мы проследим хронологию появления в русском языке интернациональной лексики и фразеологии архитектоники образования 21 века, ее новые формы и содержание, а также созвучия с исконной тональностью смыслового наполнения этих форм в XI веке.

Так, столь популярное в наши дни выражение *Болонский процесс* > *The Bologna process* восходит к 1998 году, когда министры Германии, Франции, Италии и Объединенного Королевства подписали Сорбонскую декларацию о гармонизации

Европейской системы степеней высшего образования [1]. В июне 1999 года министры 29 стран Европы приняли *Болонскую декларацию* > *The Bologna declaration*, провозгласившую высшую целью – создание к 2010 году *европейской зоны высшего образования* > *European higher education area*.

В марте 2000 года в Лиссабоне был провозглашен курс на *устойчивый экономический рост* > *sustainable economic growth*, внесший в русский язык густую поросль словосочетаний с основой “устойчивый”.

В 2002 году в Праге была подписана декларация, подарившая русскому языку такую сложную конструкцию, как *обучение / образование на протяжении всей жизни* > *longlife learning* (ср. с ранее общепринятым термином ‘непрерывное образование’).

К настоящему времени широкое распространение в русском языке получили и такие термины, как *европейский стандарт* > *The European dimension*, *Европейское качество образования* >

The European education quality, Европа знаний > Europe of Knowledge (ср. экономика знаний, Фриц Махун, 1962), прозрачная система образования > transparent education system и т.д. Термины *кредит > credit, кредитный час > credit unit, кредитная система > credit system > European Credit Transfer System* как термины зачетного перевода пришли в Европу из Америки (USCS) [2].

В русском языке слово пространство расширяет свои сочетательные возможности, обрастая богатой гаммой определений – *образовательное > educational space, культурное > cultural space, экологическое > ecological space* и т.д. Выражение *образовательная зона* или *зона образования > education area* не стало популярным в русском языке из-за пейоративного оттенка слова *зона*.

Болонь третий раз становится местом исторических событий в Европе. В 1988 году именно здесь подписанием *Всеобщей хартии*

университетов закладываются основы Болонского процесса. Но история наполняет новым содержанием те формы, основание которых было положено еще в 1066 году, когда появился первый университет в Европе, который имел четыре факультета: юридический, богословский, медицинский и «свободных искусств». В конце XI века в нем насчитывалось около 10 тысяч студентов, благодаря привилегиям, которые даровал болонским профессорам и студентам Фридрих I [3].

Первым *профессором* в Риме был Квинтилиан, учитель риторики в Риме, состоявший на государственном жаловании. Впоследствии этот титул перешел на преподавателей средневековых университетов: докторов (doctores) и магистров (magistri). В трех первых университетах России (Московском, Казанском и Харьковском) были научные степени: магистр и бакалавр, которые Болонский процесс вновь воскрешает в современной Европе.

История хранит и первые значения таких популярных ныне слов, как: доктор – ‘*учитель*’, факультет > *facil (is) cf. facility* ‘*легкий*’, ‘*дар*’, университет > LL: ‘*гильдия*’, ‘*корпорация*’ и т.д. В русском языке в терминах, приобретающих в последнее время широкую популярность (*напр.* фацилитатор, корпоративный...), вновь проявляются исконные свойства рассмотренных выше слов.

Гармонизация архитектуры европейского образования подтверждает слова Умберто Эко: «Мы уже видели: история с ее жизнестойкостью и прозорливостью опустошает и вновь заполняет формы, лишает их значения и наполняет новыми смыслами и перед лицом этой неизбежности не остается ничего другого, как довериться интуиции групп и культур, способных шаг за шагом восстанавливать значащие формы и системы» [4].

Литература

1. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/>
2. *Давыдов Ю.С.* Болонский процесс и российские реалии. М. МПСИ, 2004, стр. 58
3. *Трофимова Р.Л.* Культуролого-экономический словарь. М. Екатеринбург: Деловая книга, 2003, стр. 794
4. *Умберто Эко.* Отсутствующая структура // Введение в семиологию. Санкт-Петербург: Symposium, 2004, стр. 285

«Исток здесь обозначает, откуда нечто пошло
и посредством чего, нечто стало тем,
что оно есть, и стало таким, каково оно»
М. Хайдеггер «Исток художественного творения»

ИСТОКИ ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА³

Истоки вскрывают основу, фундамент, из которого искрятся, мерцают образы из прошлого, связывая их через настоящее с будущим и тем самым вновь возвращая в вечность познания

³ Миграция основных понятий педагогики в образовательном пространстве (из истоков в современность) // Актуальные проблемы психолого-педагогических исследований: Сборник материалов. Общее собрание АПСН 27 – 28 апреля 2007. – М.:МПСи, 2007. – С. 20 – 31

мира. Возвращение к истокам подобно нисходящему глиссандо, воссоздающему одновременно стоны и возгласы наслаждения из далекого прошлого.

Мир архетипов – конечная точка спуска по ступеням цивилизации, среди которых ухабы и рытвины пустот знания. «И у меня такое ощущение, что темнейшие пробелы осложнены тем, что встретимся со своим собственным внеисторическим прошлым, мифологическим прошлым <....>... Крепко сбитое коллективное мифологическое инерционное тело – вот, что такое человечество. А акт понимания следует рассматривать как часть истории, как контакт» [1].

Акт понимания и представляет суть педагогического процесса: педагог приоткрывает завесу над тайной, ответы которой порой таятся в голове ученика, так как мифологическое прошлое представляет основу (background), общечеловеческий фон знаний и опыта, на котором строится индивидуальный опыт

каждого из нас. Миф – вневременное пространство, хранилище вечных ценностей составляет кладезь мудрости человечества в его первообразах. По мнению Фрэнка, «эти первообразы созданы путем превращения временного мира истории во вневременной мир мифа» [2].

Ведущий определитель праобразов – вечный.... Именно вечность придает универсальный характер общечеловеческим ценностям, модифицируясь, варьируясь как поток воды, пробивающий себе путь сквозь толщу времен. Ассоциации с водными артериями мирового запаса океанов информации также вечны.

Но как писали К. Кереньи и К.Г. Юнг в своей книге «Душа и миф: шесть архетипов»: «Не следует также слишком много говорить об «истоках». Для того чтобы вода, пройдя сквозь нас, разбудила наш скрытый мифологический дар, ее нужно брать прямо из источника и пить свежей» [3].

В данной статье мы попытаемся заглянуть в первозданный родник слов, ставших основными понятиями педагогики, чтобы еще раз осмыслить их в движении истории и мысли: возвращаемся ли мы к истокам, первообразам или теряем в модных одеяниях слов сегодняшней жизни их первородное значение, основной символ и послание в века? Какое значение станет основополагающим для 21 столетия?

История слов, безусловно, предстает как путь осмысления мира. Каждый раз мы пытаемся разглядеть корни могучего цветущего древа человеческой мудрости, угадать генетические коды прошлого, дающие порой самые верные ключи к разгадке сегодняшней картины мира. Однако время отбеливает, смывает краски прошлого, порой делая их бесцветными. Лишь по пути к истокам *этимона* – истины мы реконструируем первоначальный образ, замысел создания фразы, вновь воссоздавая первоначальный цвет красок смысла, понимая, что за

обыденными фразами тянутся невидимые нити к общей кладовой человеческой цивилизации, раскрывая тайны познания. У Сократа есть знаменитая метафора: «у человека есть знание, которое он не может осознать сам, и ему нужен помощник, наставник» [4].

Сравните эту мысль Сократа с высказыванием А.А. Ухтомского: «Достаточно проникательная бдительность внимания и чтения самого себя – это редкое состояние человека. Обычно царит «досознательное» <...> Собственно «сознательная» и «самоуправляющаяся личность есть редкое и труднодостижимое состояние» [5].

Сам термин «сознание» свидетельствует об осознании своего существования со знанием человечества внутри самого человека и его «уживании» с осознанием этого факта. Ср. «Начнем с этимологии слова “сознание”. Сознание означает соучастие

знания в самом себе, т.е. знание человека о самом факте своего значения» [6].

В памяти человека, как в памяти жесткого диска, запечатлен опыт человечества, который всплывает в памяти, осознается при определенных исторических ситуациях, контактах (вспышках *мемо*). В процессе познания мы «*узнаем*» новое (знакомое), находя в нашей памяти прототипы – прообразы искомого *нового*. Следовательно, мы живем со знанием прошлого, нового и будущего. «Лишь будущее сохраняет прошлое и лишь хранимое прошлое позволяет меняться (а не повторяться)» [7].

Дебатам о происхождении универсальных концептов разума более двух тысяч лет. Врожденное (a priori knowledge) или богом данное (the inborn or God – given) знание или знание, приобретенное из опыта, практики (adaptivity)? [8]. Именно эта эпистемологическая проблема происхождения знания – комбинирования вышеуказанных видов знания (adaptivity and a

priory) в настоящее время приобретает особое значение как для создания искусственного интеллекта, так и, в целом, для понимания человеческого разума [9].

Известно, что центральным вопросом работ Платона, Аристотеля, Авиценны, Канта был вопрос о происхождении универсальных понятий: рождаемся ли мы с врожденным знанием концептов или приобретаем знание из опыта, практики (ср. *adaptively by learning from experience*). Данный вопрос оставался центральным и в работах древних философов, средневековых теологов и в равной мере был актуальным для теорий Фрейда, Юнга и Скиннера, Чомского и Гроссберга, и других мыслителей новейшего времени.

Сходство между логическими правилами системы интеллекта и представлением Платона о разуме подчеркивалось Чомским в 1972 году. Он указывал на непосредственную связь между принципом *априори* в алгоритме дизайна к философии Платона,

выражая надежду, что проблема обучения может быть разрешена, используя подход к пониманию работы разума, основанный на комбинировании логических правилах (ruled-based approach) [10, 11].

Для Хайдеггера ключом к пониманию нашего места в мире служит начальное событие экзистенции, момент «бытийного слова», таящийся в истоках наших важнейших слов. «Сняв все слои ржавчины, какими история заслонила исходный опыт слов, центральных в нашей жизни – истина, знание, человек, Бытие, – мы снова сможем жить в свете экзистенциальных событий» [12].

Чтобы раскрыть и почувствовать наши важнейшие слова, нам надо проследить их возникновение вплоть до первоначального осмысления этих слов греками.

Так, доминантой сегодняшней педагогики, безусловно, является понятие «*гуманизм*». «Гуманизм (лат. *humanitas* – «человечность») – пропагандировавшийся Цицероном идеал

образования древних римлян, содержанием которого было **воспитание через образование** по греческому образцу. Слово «гуманизм» употреблялось Цицероном в значении «высшее образование», «духовная культура» в аспекте «обязательный для знати образ жизни». Во времена империи *гуманизм* под влиянием Стои приобретает значение разумного человеческого поведения по отношению к людям, независимо от уровня их образования» [КЭС, 365]. Ср. «Гуманизм из *нем.* – *лат.* humanismus, введенного Г. Фоггом (1859). Гуманист из *нем.* Humanist (с 1728) от *лат* humanitas» [Фасмер, т. 1, 474].

В русской лексикографии современный педагог не найдет сведений о том, кто является создателем слова *гуманист* и о том, что воспитание и обучение переплелись не только в английском термине *education*, слив воедино две ветви педагогического процесса – обучение и воспитание, но и в первоначальной трактовке понятия *гуманизм*. Так, Оксфордский этимологический

словарь английского языка сообщат своему читателю, что истоки понятия *гуманизм* таятся в латинском слове L. *humanitas* "*education befitting a cultivated man*" (обучение, образование, соответствующее культурному, развитому, образованному человеку). Современное значение этого слова прослеживается с 1860 года как **прагматическая система мысли**, определенная в 1907 году ее со-учредителем Ф. Шиллером («Восприятие того, что философская проблема интересует человеческие существа, страждущие понять мир человеческого опыта с помощью ресурсов человеческого разума»).

Слово *гуманист* возникло от *франц. Humaniste > im. umanista*. Оно было создано итальянским поэтом Лодовичо Ариосто (1474-1533) «ученик человеческих дел или человеческой природы» (перевод – И.Н.).

Ср. «humanism along with humanist used in a variety of philosophical and theological senses 16c.-18c., especially ones

imitating L. *humanitas* "*education befitting a cultivated man.*" Main modern sense traces to c.1860; as a pragmatic system of thought, defined 1907 by co-founder F.C.S. Schiller as: "The perception that the philosophical problem concerns human beings striving to comprehend a world of human experience by the resources of human minds". Humanist is from Fr. *humaniste*, from It. *umanista*, ***coined by It. poet Lodovico Ariosto (1474-1533) "student of human affairs or human nature"*** (OED) (курсив – И.Н.)

В русской лексикографии нет указания на понимание термина *гуманизм* в 19 веке как прагматической системы мысли.

Ср. «**ГУМАНИЗМ**, а, *мн.* нет, *м.* [*нем.* Humanismus, *фр.* humanisme > *лат.* humanus человеческий; человечный, человеколюбивый]. 1. Прогрессивное движение эпохи Возрождения, направленное к освобождению человеческой личности из-под гнета феодализма и католицизма. *Представители гуманизма.* 2. Человечность в общественной деятельности, в отношении к

людям. *Искусство, проникнутое гуманизмом. Гуманистический* – характеризующийся гуманизмом» (ТСИС).

Кто только не пытался раскрыть смысл понятия *культура*. Однако, вероятно, русскому читателю небезынтересно будет узнать, что слово *культура* приобрело свой переносный смысл “*cultivation through education*” (развитие, совершенствование посредством образования, обучения) с 1510 года. Ср. *humanitas* “*education befitting a cultivated man*». Таким образом, истоки значения слов *культура* и *гуманизм* переплетаются через ключевое понятие «*education*» – образование, обучение.

Ср. «**Culture** 1440, "the tilling of land," from L. *cultura*, from pp. stem of *colere* "tend, guard, cultivate, till" (see *cult*). The figurative sense of "cultivation through education" is first attested 1510. Meaning "the intellectual side of civilization" is from 1805; that of "collective customs and achievements of a people" is from 1867» (OED).

Культура, возделывая почву (cp. *breeding ground*, что означает «воспитывающая земля, почва»), бросала все новые семена в процесс взращивания нового знания. Так в разные века в педагогике появились такие понятия, как «семинария» (1440), «семинарист» (1584), «семинар» (1884) и, наконец, в 20 веке – понятие *диссеминация*. Разбрасывание семян – *диссеминация* – обозначает ‘распространение педагогического опыта, внедрение в жизнь новых педагогических технологий’. К сожалению, оно не нашло своего отражения в лексикографии русского языка.

Слово *семинар* > *seminar* в 1887 году было заимствовано европейскими языками из немецкого языка, где оно обозначало «группу студентов, работающих во главе с профессором». По данным Оксфордского этимологического словаря, это слово приобрело знакомое в наши дни значение «встреча для дискуссии на определенную тему» лишь в 20 веке, в 1944 году. Понятие «семинария», первоначально обозначая “школу для обучения

священников”, впервые соотносилось с любым типом школ лишь с 1585 года. С этого года до 1930 года оно главным образом обозначало ‘академии для молодых леди’.

Ср. «seminar 1887, from Ger. *Seminar* “group of students working with a professor”, from L. *seminarium* ‘breeding ground, plant nursery’ (see seminary). Sense of “meeting for discussion of a subject” first recorded 1944. seminary c. 1440, “plot where plants are raised from seeds,” from L. *seminarium* “plant nursery”, figuratively, “breeding ground”, from *seminarius* “of seed” from *semen* (gen. *seminis* “seed” (see semen). Meaning “school for training priests” first recorded 1581; commonly used for any school (especially academies for young ladies) from 1585 to 1930s. *Seminarian* “seminary student” is attested from 1584» (OED).

В конце 20 века появилось и слово **мастер-класс**. Возникло оно в педагогической практике музыкантов. Известные музыканты – педагоги, такие как Элизабет Щварцкоф, Альфред

Брендель и многие другие эксперты музыкального мира стали проводить показательные открытые уроки с молодыми или подающими надежды музыкантами, анализируя и давая критические замечания по поводу их исполнения музыкальных произведений. Вскоре это понятие было заимствовано целым рядом дисциплин, так как было обнаружено, что этот термин подходит для такой формы обучения, которую уже давно использовалась многими специалистами.

Ср. “The concept of the *masterclass* started in the world of music, and has now become such an established part of the scene that it virtually constitutes a performance category to its own right... Recently, however, a whole range of disciplines have spawned *masterclasses* – or perhaps it would be more accurate to say have discovered that the term *masterclass* can be applied to a form of teaching which they have all used from time to time” (Longman, 242).

Разные термины в разные исторические эпохи использовались и для обозначения понятия **воспитания**. Так, например, в древней Греции под словом «пайдейя» (от греч. «pais» – «ребенок») – в первую очередь воспитание и образование, гармоническое, телесное и духовное; формирование человека, реализующего все его способности и возможности. Аристотель считал отличительными признаками аристократии высокое происхождение, богатство и *пайдейю*. Характерным для демократии, напротив, – низкое происхождение, бедность и занятие ручным трудом. С понятием *пайдейя* всегда связано представление об общем образовании и занятиях, пользующихся уважением в среде свободных людей. Римское представление о *humanitas* (**достигнутый посредством «воспитания «культурного» человека**) (курсив – И.Н.) соотносится с развивающимся в эллинистический период древне-греческим значением *пайдейи*. Это понятие, возникшее в условиях античного рабовладель-

ческого общества, В. Йегер избрал в качестве названия своего основного труда («Пайдейя», 1934-1947), *оно имеет программное значение для последователей т.н. «третьего» гуманизма»* (КЭС, 423).

Самое распространенное понятие в системе организации педагогического процесса, безусловно, термин *‘школа’*. Кроме традиционного значения его этимона – ‘досуг’, многие педагоги приводят свои предположения о праобразе этого термина. Так, Ш.А. Амонашвили считает, что слово *‘школа’* восходит к слову *‘scala’* – ‘лестница’.

Однако в отечественной лексикографии общепризнано, что истоки слова *‘школа’* заключены в греческом слове *skhole* – “школа, лекция, дискуссия”, а также “отдых, свободное время”. Первоначально слово *школа* означало “досуг”, которое перешло в “otiose дискуссию”, а затем – «в место для дискуссий». Ср. «School (1) "place of instruction," O.E. *scol*, from L. *schola*, from

Gk. *skhole* "school, lecture, discussion," also "leisure, spare time," originally "a holding back, a keeping clear," from *skhein* "to get" + *-ole* by analogy with *bole* "a throw," *stole* "outfit," etc. The original notion is "leisure," which passed to "otiose discussion," then "place for such." The PIE base is **segh-* "to hold, hold in one's power, to have" (see *scheme*). The L. word was widely borrowed, cf. O.Fr. *escole*, Fr. *école*, Sp. *escuela*, It. *scuola*, O.H.G. *scuola*, Ger. *Schule*, Swed. *skola*, Gael. *sgiol*, Welsh *ysgol*, Rus. *shkola*. Replaced O.E. *larhus* "lore house". Meaning "students attending a school" is attested from c.1300; sense of "school building" is first recorded c.1590. Sense of "people united by a general similarity of principles and methods" is from 1612; hence *school of thought* (1864)» [OED].

Сравним вышеприведенное толкование исторического пути слова **школа** с данными «Этимологического словаря русского языка» Макса Фасмера: «Школа Заимствование. Начиная с 1338 г. Через польск. из лат. *schola* от греч. «досуг», букв.

«задержка, занятие, свободные часы, чтение. лекции, школа» [Фасмер, т. 4, 449].

Интересно отметить, что слово *досуг* > *греч. Schole* < *лат Otium* в Греции и Риме означало '**необходимое предварительное условие для занятий научным трудом и наслаждения искусством**'. Радость *досуга* не в безделии, а в отсутствии жесткой необходимости зарабатывать на жизнь. Досуг мог быть только у свободных людей» (КЭС.370). Как видно, из вышеприведенного определения акцент уделяется свободе, отдыху, что вдохновляло и способствовало постижению тайн бытия. Сравните с книгой К. Роджерса «Свобода учиться», ставшей выдающимся явлением 20 века, провозгласившим вечные ценности человечества и одновременно подчеркнув значение утерянных истоков слова *школа*.

Современной школе, провозглашающей лозунг 'лично – ориентированного обучения', более близко первоначальное

значение слова *teacher* – **учитель**, которое означало в английском языке **перст указующий** (с 1290 года). Знакомое значение слова “учитель”, тот, кто учит, датируется лишь 1300 годом. Ср. «*Teacher* "one who teaches" emerged c.1300; it was used earlier in a sense of "index finger" (c.1290)” (OED). Вот откуда тянутся корни военной педагогики, ‘учитель– ориентированной’ школы.

Общеизвестно, что слово **гимназия** происходит от слова *гимнасий* от *греч. Gymnos* < «обнаженный». «У греков гимназии были прежде всего помещения для физического воспитания (гимнастики), где упражнялись в обнаженном виде. После Пелопонесской войны гимназии стали использоваться как высшие учебные заведения (места для образования). Позднее в гимназиях выступали с докладами философы. После заимствования греческого образования римляне стали называть гимназиями свои школы *schola* (от *греч. schole* – «досуг», отсюда происходит первое общее обозначение школы в средневековье,

позднее – студиум») (КЭЗ,364). Интересно, что слово *баскетбол* обязано своим появлением тоже педагогике. В Америке эта игра была изобретена Дж. Неисмитом, инструктором по физическому воспитанию в Спрингфилде. Ср. «basketball. 1892, *Amer.Eng.*, from *basket* + *ball*. The game was invented 1891 by J. A. Naismith, physical education instructor in Springfield, Mass» (OED).

Слово **энциклопедия** в результате неверного прочтения латинскими авторами греческого понятия *enkyklios paideia* воспринималось как ‘общее образование’. По данным этимологического словаря Фасмера, «ит. ‘обучение по кругу’ составляет основы либерального образования, от *enkyklios* по кругу, а также общее *en-* "in" + *kyklos* "circle" + *paideia* "education" – образование, обучение детей. Ср. *энциклопедия* из греч. первонач. «по всему кругу наук». В результате сближения с *клоп* возникло шутовское словоупотребление *энциклопедия* «нашествие клопов» (Чехов). (Фасмер, т. 4, 519).

Эти сведения соответствуют содержанию словарной статьи Оксфордского словаря. Ср. «**encyclopedia** 1531 "course of construction" thought to be a false reading by L. authors of Gk. *enkyklios paideia* taken as "general education," but lit. "training in a circle," the essentials of a liberal education, from *enkyklios* "circular," also "general" (from *en-* "in" + *kyklos* "circle") + *paideia* "education, child-rearing," from *pais* (gen. *paidos*) "child." Modern sense of "reference work arranged alphabetically" is from 1644, often applied specifically to the Fr. *"Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Artes, et des Mütiers"* (1751-65) (OED).

Слово **консерватория** в паутинах истории также имело другое значение, которое отличалось от его современного смыслового звучания. Первоначально, в 1664 году, оно означало *теплицу*, в которой сохраняли растения. Позже с 1842 года оно приобрело значение «госпиталь для подкидышей, в котором они получали музыкальное образование». Ср. «**conservatory**»

greenhouse,"1664, from *conserve* (q.v.). In sense "school for performing arts" it is recorded from 1842, from It. *conservatorio* or Fr. *conservatoire*, originally "hospital for foundlings in which musical education was given" (OED). Эти данные получают свое подтверждение и в «Малом толково-этимологическом словаре иностранных слов». Ср. «приют (в 16 веке для сирот, где их обучали разным ремеслам и музыке, которая впоследствии стала основным предметом) ...» (МТЭС,90).

Интересная судьба и у слова *каникулы*. «Каникулы Ср. Вероятно, через *польск.* из *лат.* *canicula* «собачка» , «*dies caniculares*» букв. «собачьи дни» – от стар. названия Сириуса – *греч.* «пес Ориона», откуда *греч.* «собачья жара», потому что солнце в жаркое время года ближе к Сириусу, в связи с тем, что эта звезда видна именно в жаркие дни, и древние греки считали, что от нее пышет жарой. Отсюда *англ.* *dogdays* о самой жаркой поре года» (Фасмер, т. 2 ,180).

Не совпадают в педагогической терминологии русского и западноевропейских языков и значения слова **сессия**. В западном мире свежи истоки этого слова, поскольку слово *сессия* созвучно словам «*сидеть, заседать, работать*». Поэтому оно не обозначает, как в русском языке, ‘период сдачи экзаменов, когда в основном и работает большинство студентов, сидя за учебниками’.

Сессия на Западе – это термин, срок от одного модуля до другого, которой завершается сдачей экзаменов. В русском языке это понятие должно быть созвучно слову *семестр*. Ср. «Session» [1350–1400; ME < ML *session-* (s. of *sessio*) law-court sitting, L: sitting, equiv. to *sess(us)* (ptp. of *sedire* to SIT1)] (Webster).

Ср. «**Сессия** и, ж. [*< лат. sessio* сидение, заседание].
2. Период сдачи экзаменов в вузах, техникумах. *Экзаменационная сессия. Сессионный* — относящийся к сессии 1,2, сессиям» [ТСИС].

Забыты и корни столь популярных в наши дни слов, таких как *факультет, факультатив, фачилитатор* и т. д. Последнее из выше перечисленных слов все чаще в русском языке заменяется словом «модератор», которое означает ‘руководитель секции во время конференции, следящий за размеренностью, умеренностью темпа дискуссии...’. Данное понимание термина уводит нас от первоначального толкования значения этого слова. Ср. ‘облегчать, создавать благоприятные условия для хода работы секции’. Приведенные слова – широко известные термины и в педагогике. Некоторые из них вновь входят в моду в русском языке. Учитель все чаще именуется «*фацилитатором*» или «*фасилитатором*» учебного процесса, помогающего ученикам в овладении предметом.

Англичане издавна удивляются, как русский язык обходится без столь распространенного на Западе глагола *to facilitate (to foster)*, который не имеет прямого аналога в русском языке. Он

означает 'создавать благоприятные условия для достижения поставленной цели, благоприятствовать, помогать, облегчать'. Корни этого слова обозначают *легко, легкий*. Поэтому *факультатив, факультативные предметы* должны выбираться учениками, студентами, а не дирекцией или педсоветом школы, как это распространено в нашей практике. Ср. «*fac·ul·ty* 1382, "ability, means, resources," from O.Fr. *facultĭ*, from L. *facultatem* (nom. *facultas*) "power, ability, wealth," from **facili-tat-s*, from *facilis*. Academic sense was probably the earliest in Eng. (attested in Anglo-L. from 1184), on notion of "ability in knowledge"» (OED).

Интересно отметить, то понятия «**студент** – **учитель**» датируются 1907 годом, несмотря на тот факт, что слово **студент** появляется в 1398 году, а **учитель** – в 1290 году. Ср. «**student** 1398, from O.Fr. *estudiant* "one who is studying", from

M.L. *studiare* "to study," from L. *studium* (see study). *Student-teacher* is attested from 1907» (OED).

Вряд ли, кто догадываться из тех, для кого русский язык является родным, что столь распространенное в наши дни легковесное и фривольное слово *гламур* отсчитывает свою историю именно из недр педагогики. Гламурные истоки в школе невидимы и не осознаются сегодняшним поколением учеников и учителей. Однако слово «*грамматика*» самый близкий родственник в генеалогической цепи слова *гламур*.

Слово *грамматика* имело первоначально значение «*обучение*», восходя к корням «*чертить и писать*», позже «*буквы, письмо*». Однако позже приобретенное значение обозначало процесс «обучения в целом», знание, присущие образованным классам общества» (с 1320 года), которое включало астрологию и магию. Следовательно, второе значение слова *грамматика* в широком смысле означало и «*окультурное*

знание» (с 1470 года), которое переросло в шотландском языке в слово *гламур*.

Ср. «grammar1176, *gramarye*, from O.Fr. *grammaire* "learning," especially Latin and philology, from L. *grammatica*, from Gk. *grammatike tekhnē* "art of letters," with a sense of both philology and literature in the broadest sense, from *gramma* "letter," from stem of *graphein* "to draw or write." Restriction to "rules of language" is a post-classical development, but as this type of study was until 16c. limited to Latin, M.E. *gramarye* also came to mean "learning in general, knowledge peculiar to the learned classes" (c.1320), which included astrology and magic; hence the secondary meaning of "occult knowledge" (c.1470), which evolved in Scottish into *glamour* (q.v.). A *grammar school* (1387) was originally "a school in which the learned languages are grammatically taught" [Johnson, who also has *grammaticaster* "a mean verbal pedant"]. In U.S. (1860) the term was put to use in the graded system for "a school between primary and

secondary, where English grammar is taught." [OED].
Ср. «Грамматик (в античном мире – И.Н.) – учитель по основным видам искусств и риторики» (КЭС, 365).

Краткий экскурс в историю распространенных терминов педагогики 21 столетия подтверждает мысль К. Юнга о том, что: «Мифология подобна отсеченной голове Орфея, продолжает петь даже после смерти, и пение ее доносится издалека <.....> Коллективное бессознательное как общая сокровищница, содержит просеянный, отобранный сквозь толщу времен опыт человека, вызываемый резонансом в творчестве, в художественном порыве» [13], в педагогическом сотрудничестве.

Необходимо с веками не терять слух, чтобы не потерять «факультатив» – *способность* слышать и видеть праобразы, а за ними идею слова. Лишь зрячий педагог способен вести своего ученика в будущее, в сотрудничестве и равном диалоге постигая

тайны бытия, вызывая к жизни заложенные в человеке кладези познания мира.

Литература

1. *Мамардашвили М.К.* Сознание и цивилизация. Тексты и беседы. М.: Логос, 2004, стр. 190
2. *Фрэнк Д.* Пространственная форма в современной литературе. В кн.: Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX вв. Трактаты, статьи, эссе. М: МГУ, 1987, стр. 213
3. *Юнг К.Г.* Душа и миф: шесть архетипов. Пер. с англ. – К.: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996, стр. 11
4. Цит. по *В.П. Зинченко.* Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2002, стр. 37

5. *Ухтомский А.А.* Заслуженный собеседник. Рыбинск, 1997, стр. 255
6. *Спиркин А.Г.* Сознание и самосознание». М., 1972 ,с. 78
7. *Мамардашвили М.К.* Стрела познания. Сборник. – М.: Тайдекс Ко, 2004, стр. 265
8. *Perlovsky L.I.* (1996d). Complexity of Recognition: Aristotle, Göedel, Zadeh. IFAC Triennial World Congress. San Francisco, CA.
9. *Perlovsky L.I.* Computational Complexity and the Origin of Universals / Philosophy of Mind / Nichols Research Corporation
<http://evans-experientialism.freewebspace.com/nichols.htm>
10. *Plato* (IV BC). *Phaedrus*. Translated in Plato, L. Cooper, Oxford University Press, New York, NY.
11. *Chomsky N.* (1972) *Language and Mind*. Harcourt Brace Javanovich, NY

12. *Хайдеггер М.* Разговор на проселочной дороге: Сборник. – М.: Высш. шк., 1991, стр. 97
13. *Юнг К.Г.* Там же, стр. 15

Словари

1. (КЭС) Трофимова Р.П. Культурно-экономический словарь. М.: Академический проект, Екатеринбург. Деловая книга, 2003
2. (Фасмер) Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Пер. с нем. и доп. члена-корреспондента АН СССР О.Н. Трубачева. Под ред. проф. Б. А. Ларина. В четырех томах - изд. второе- М.: Прогресс, 1986
3. (Longman) Эйто Дж. Словарь новых слов английского языка / The Longman Register of the New Words.– М.:Рус. яз.,1990
4. (OED) Online Oxford Etymological Dictionary. (www.etymonline.com)

5. (ТСИС) Крысин Л. Толковый словарь иностранных слов (www.KM.ru)
6. (МТЭС) Словарь-попутчик: Малый толково-этимологический словарь иностранных слов. М.:МГУ,1994.
7. (Webster) – Random House Webster's Unabridged Dictionary.1996.Second edition. Edited by Stuart Berg Flexner. NY, Random House (Software copyright © 1994-96 by Novell, Inc.)



MATCHING THE EUROPEAN DIMENSION⁴

“Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment”, released by Council of Europe in 1999, provides the path, paving the road to a successful networking of multilingual European society.

To be integrated effectively into the European educational context, EFLT in Ukraine is to comply with EU in terms of curriculum, formal educational principles and assessment. Thus, the national system of

⁴ In.:Fostering Foreign Language Acquisition in the System of Managerial Personnel Education. Харьков: УАДУ, 2000, 58-63

EFLT is not only to be coherent internally but also is to articulate well with other European and international structures.

What are the core principles of the European system of EFLT?

- Humanistic approach to EFLT, implying person's empowerment and self - actualization (see Fig. 1).
- The heart of this approach is learner-centered education (see Fig. 2).

Thus, the shift from the Ukrainian model of teacher-centered education to student-centered collaborative EFLT is one of the main targets (see Fig. 3). Integrative approach to teaching foreign languages, bearing in mind specific features of the national mentality and revealing new vision of the same features in the foreign perception, will facilitate mutual tolerance and understanding; expose cultural unique and common treasures of nations (see Fig. 4).

Overlapping Concepts of Learner-Centredness

Change

Humanistic Language
Teaching Psychology

1. **The whole person**
2. The human motivation towards self-realization
3. Change and development
4. Education as longlife process
5. Respect for an individual's subjective experience
6. Self-empowerment

Maslow (1970),
Rogers (1961)

Challenge

**Learner-
centredness**

Choice

Humanistic Thinking (5 H)

1. Feelings (personal emotions and esthetic appreciation)
2. Social relations (cooperation)
3. Responsibility
4. Intellect (knowledge, reason, understanding)
5. Self-actualization (empowerment)

Stevick (1990)

Interaction

Integration

Individualization

Fig. 1

Focus on Learner



Fig. 2

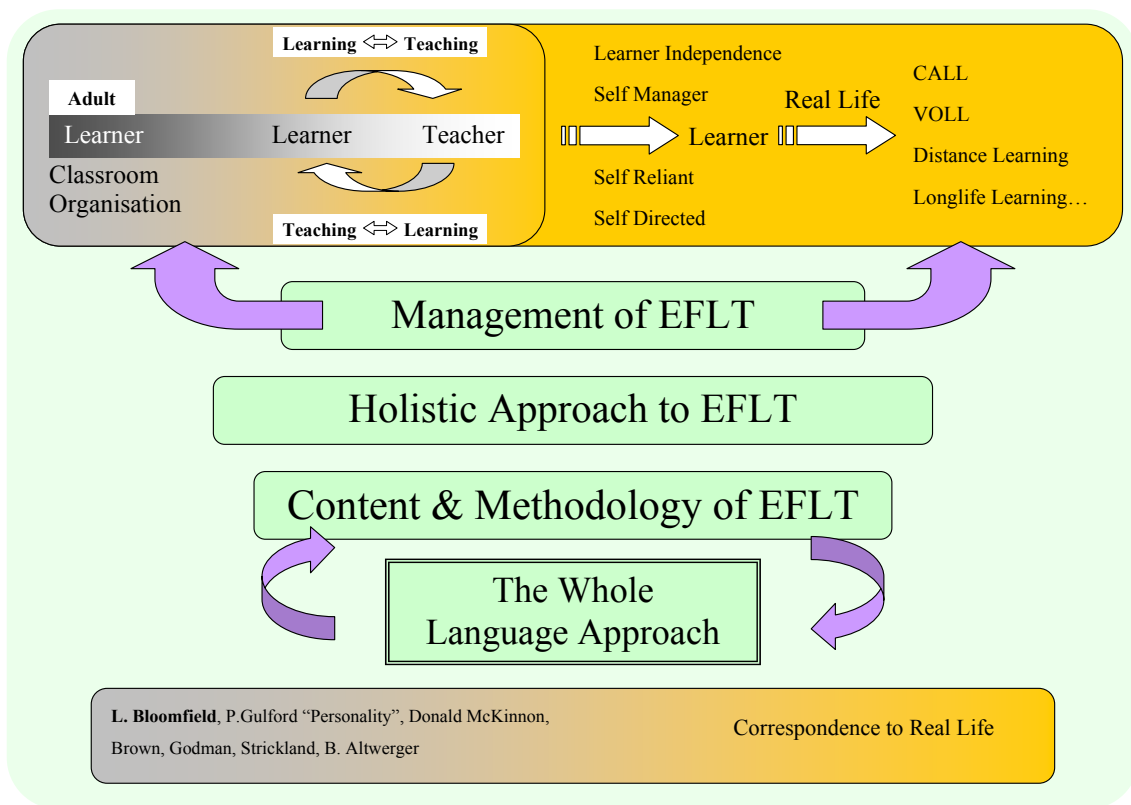


Fig. 3



INTEGRATED LANGUAGE ARTS APPROACH

Foci and sequence for instruction

Extending Language
Arts Instruction
(Interchanging Content
and Methodology)

Introducing varied
content in the
Language Art
Programme

Injecting Language Arts
Strategies and Content
into other Subjects
Areas (meta-planning,
clustering, etc.)

Centering on the
Learner's needs
(Matching Learner's
needs with curriculum)

Enhancement of thinking
skills development
(Exploring language
logic as an input
to the brain)

Incorporating language
skills in the process of
professional knowledge
acquisition

Fig. 4

Defining Educational Goal of Learner-Centred EFLT

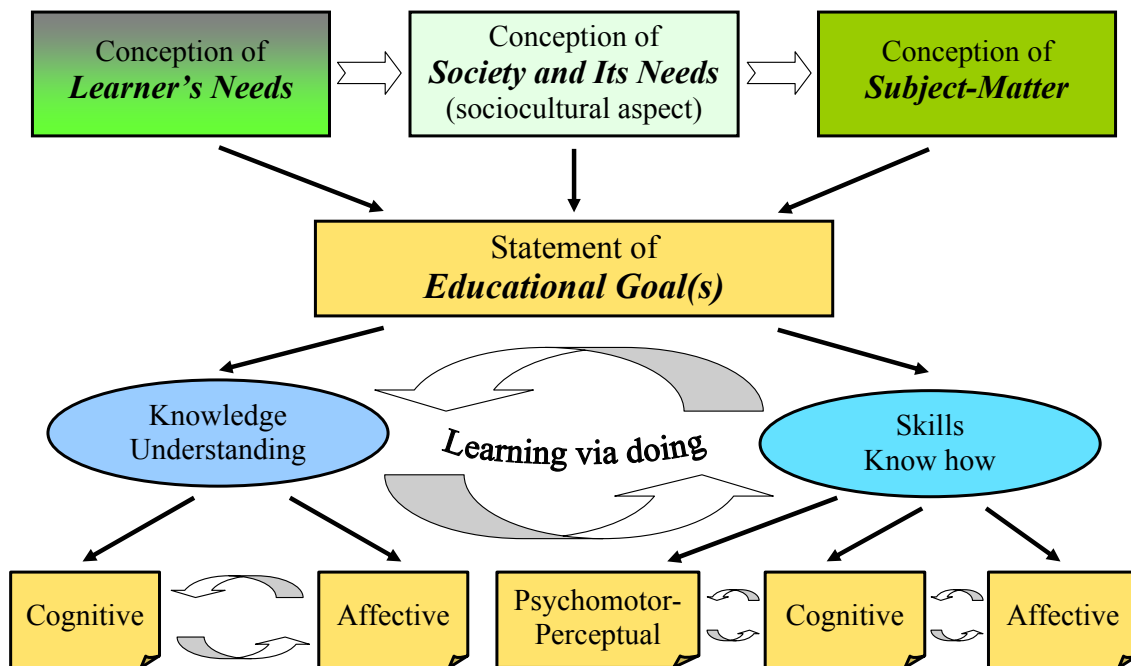


Fig. 5

Наукове видання

Наумова Ірина Олегівна

I.O. Naumova

LANGUAGES AND THE BOLOGNA PROCESS

монографія

В авторській редакції

Худ. оформлення: М.О. Косарева

План 2008, поз.69

Підп. до друку 02.07.2008 Формат 18см x18см. Папір офісний

Друк на ризографі

Умовн. друк арк.2,8 Замовл. №_____. Тираж 500 прим.

610012, м. Харків, ХНАМГ, вул. Революції, 12.

Сектор оперативної поліграфії при ЦНІТ ХНАМГ

61002, м. Харків, ХНАМГ, вул. Революції, 12.